

文部科学省「専修学校の向上・質保証に関する調査研究協力者会議」第2回
2012年7月7日(水)13:00～15:00
文部科学省東館6F第1特別会議室

専門学校における教育・教員・ 卒業生からみた質保証

吉本 圭一(九州大学)

テーマ

1. 中教審「キャリア教育・職業教育」答申と専門学校の質保証
2. 人材養成の目的と関連分野と教育方法
3. 卒業生の進路、初期キャリア
4. 職業教育を担う教員と組織
5. 質保証メカニズムとしての学位・職業資格枠組み

1-1. 専門学校と 職業実践的な教育に特化した枠組み

- 中教審(2011)「キャリア教育・職業教育答申」
 - － 「職業実践的な教育に特化した枠組み」
 - 教育目的の設定における職業教育の位置づけ
 - 学外の産業・職業と連携した教育(実習・インターンシップなど)
 - 職業実務卓越型の教員
 - 産業・職業関係者との対話による教育の目的の設定と点検評価
- 専門学校は「職業実践的な教育に特化した枠組み」に最も近い学校種と思われるが、
 - － しかし、明確な根拠はあるか？
 - － 卓越した専門学校が枠組みに編入される条件は？
- 現行制度において、専門学校の質保証と学習者の権利の保証
 - － 機関のガバナンスの質保証
 - － 職業教育プログラムの質保証

1-2. 専門学校教育の質保証を考える視点

1. 高等教育の質保証

- インプット – プロセス – アウトカム
- 学校関係者としての関与するステークホルダーの範囲

2. 非一条校としての専門学校制度に関わる質保証

- 制度的多様性と柔軟性
 - 小規模で専門分野に細分化、特化
- 都道府県行政所管による指導と支援

3. 高等教育段階における職業教育の質保証の観点

- 目的:教育の目的は何か
- 方法:目的はどのような方法で達成されるのか
- 統制:誰が内容を決めるのか(ステークホルダー)

4. 専門学校教育の専門分野の多様性

- 国家資格型 – 民間資格型 – 市場調整型

1-3. 学習アウトカムと質保証のアプローチ

大学
インプットによる外部統制＋
学問の自由と
大学の自治

職業教育
職業に必要な知識・技能・態度
＝アウトカムによる質保証

学校
プロセスによる統制・質保証
(学習指導要領)

1-4.職業教育の定義

①職業教育を目標によって定義すれば

－ 職業的進路・キャリア

－ 修得すべき知識・技能・能力

- 特定の職業キャリアで必要、あるいは有効なもの
- 他の職業キャリアに転用可能なもの
- ひろくさまざまな職業キャリアで共通に必要なもの

－ 労働・職業に関わる価値観・志向性

- 特定の職業群あるいは職業一般に通底する職業・労働への価値観・志向性(R-I-A-S-E-C)

－ 将来さまざまな関わりを持つ職業に関する経験

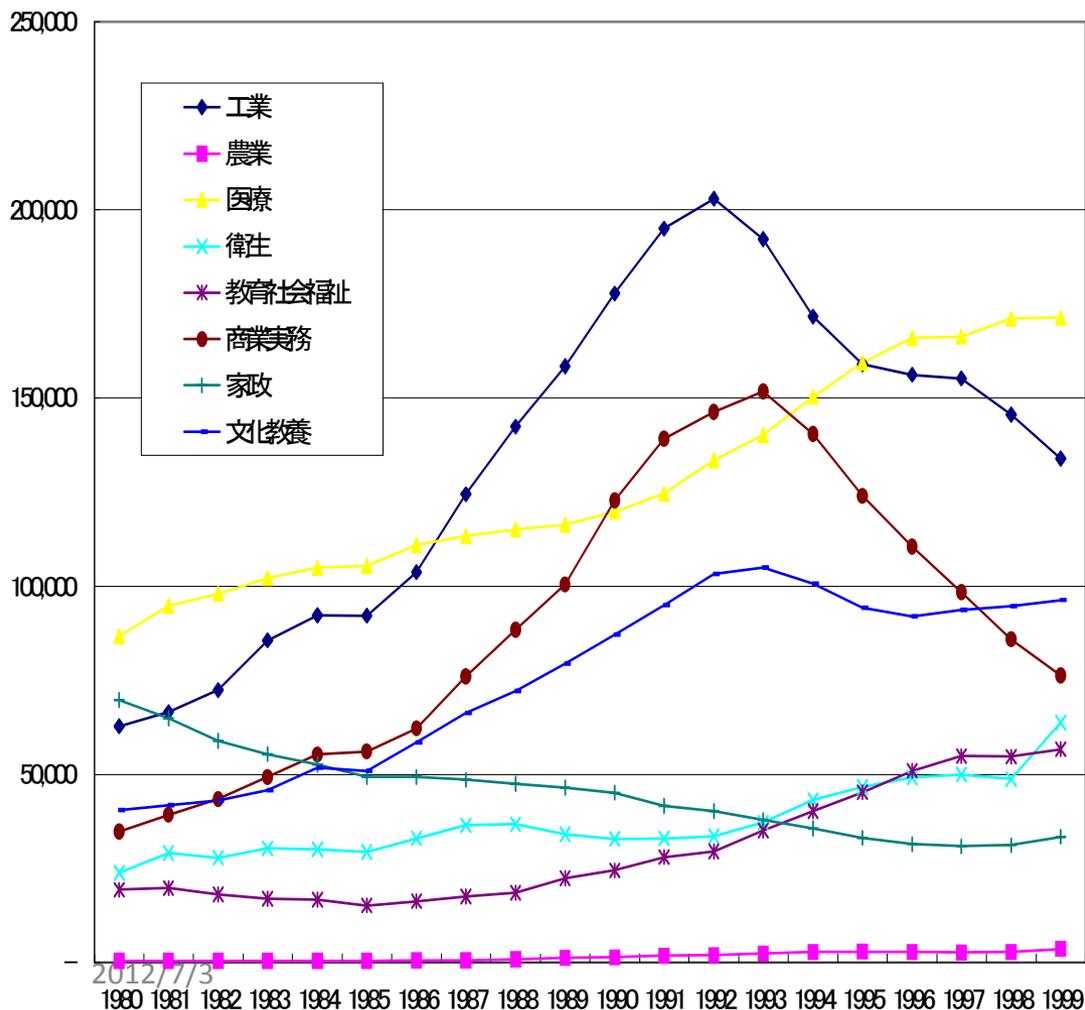
- 職業の世界を通して共に生きる社会を体感(知識でなく)

1-5.職業教育の定義(2)

- 職業の目標に対する意図的・計画的・組織的活動として職業教育を定義しようとするれば、
 - ② 教育統制主体としての職業：
 - － その計画策定における目標となる職業(それが特定の専門職であろうが、幅広い職業であろうが)との関わりが不可欠。少なくとも、卒業生・企業等を通しての成果(outcome)についての点検・評価は最低限の前提。
 - ③ 職業を通しての組織的な教育方法(pedagogy)：
 - － 職業教育固有の方法を中核に据えるものが職業教育
 - 省察型の「理解」学習よりも、反復的な技能「修得」が中心
 - 実際の職業を経験するインターンシップ等の実習
 - 職業に関連する実験・実習(いわゆる演習ではない)
 - 目標とされる職業の経験を通して教育する教員

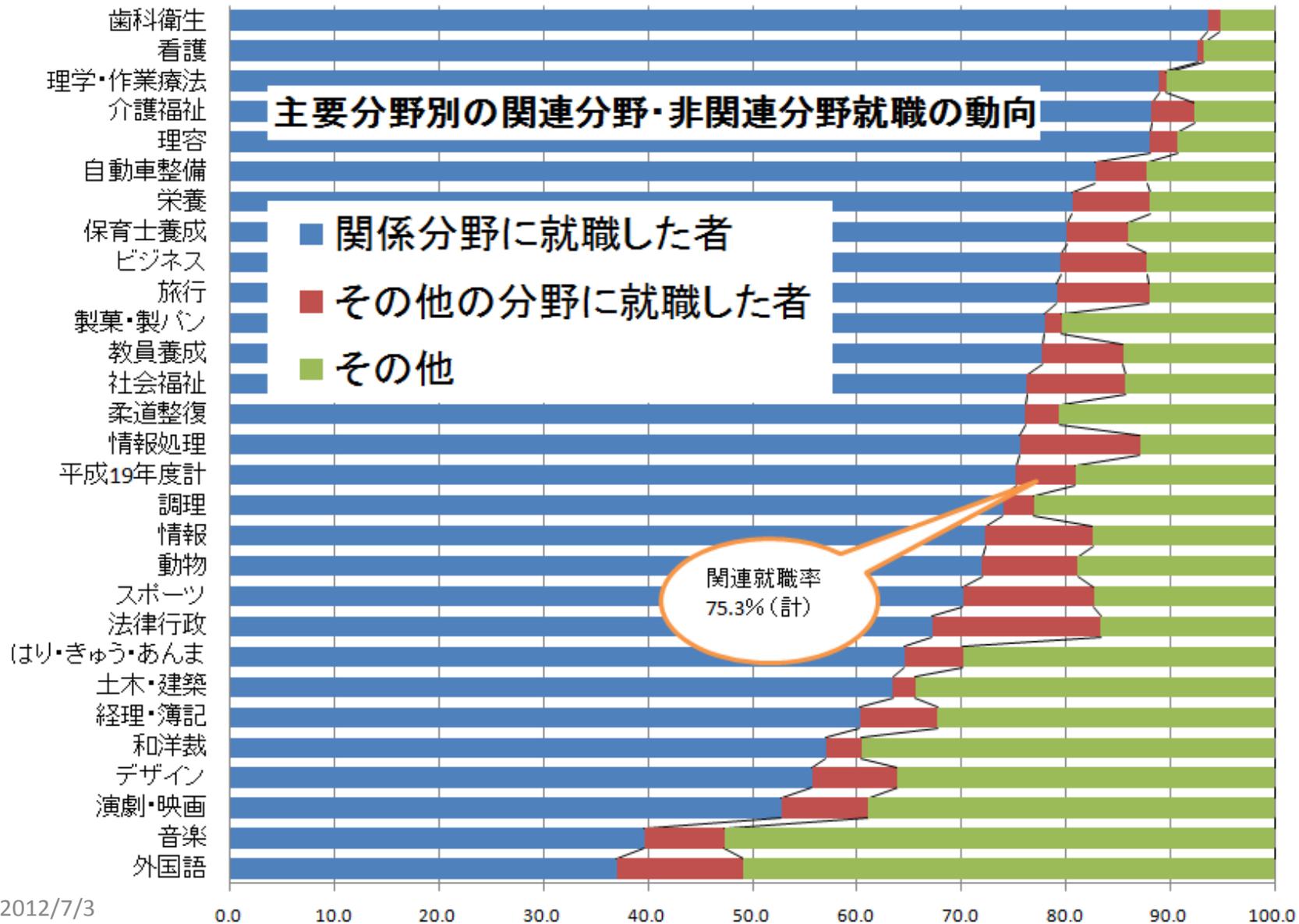
2-1. 専門学校教育の目的: 養成分野の展開

図2 学科別専門課程在学者数の推移



- 工業分野や商業実務分野
 - バブル崩壊前後までの急拡大
 - その後学生数が半減以下
- 医療や教育社会福祉が拡大
- 文化・教養もシェアを維持
- 家政(服飾)関係は発足時から半減
- 個々の学科の「賞味期限問題」も

2-2: 職業<目的>性: 関連就職



2-3.教育の目的・方法、「関連分野」の再考

● 「専門学校」の教育目的と方法に関する調査

- (以下、九大専研調査2009)九州大学専門学校教育研究会
- 調査時期: 2008年11月～2009年3月

● 類型化の元となるデータ

- 「関連分野への就職者」の「関連分野」とは何か、に関する自由記述
← 実践当事者の各学科の有意義性への主観的理解

● 類型化の手順

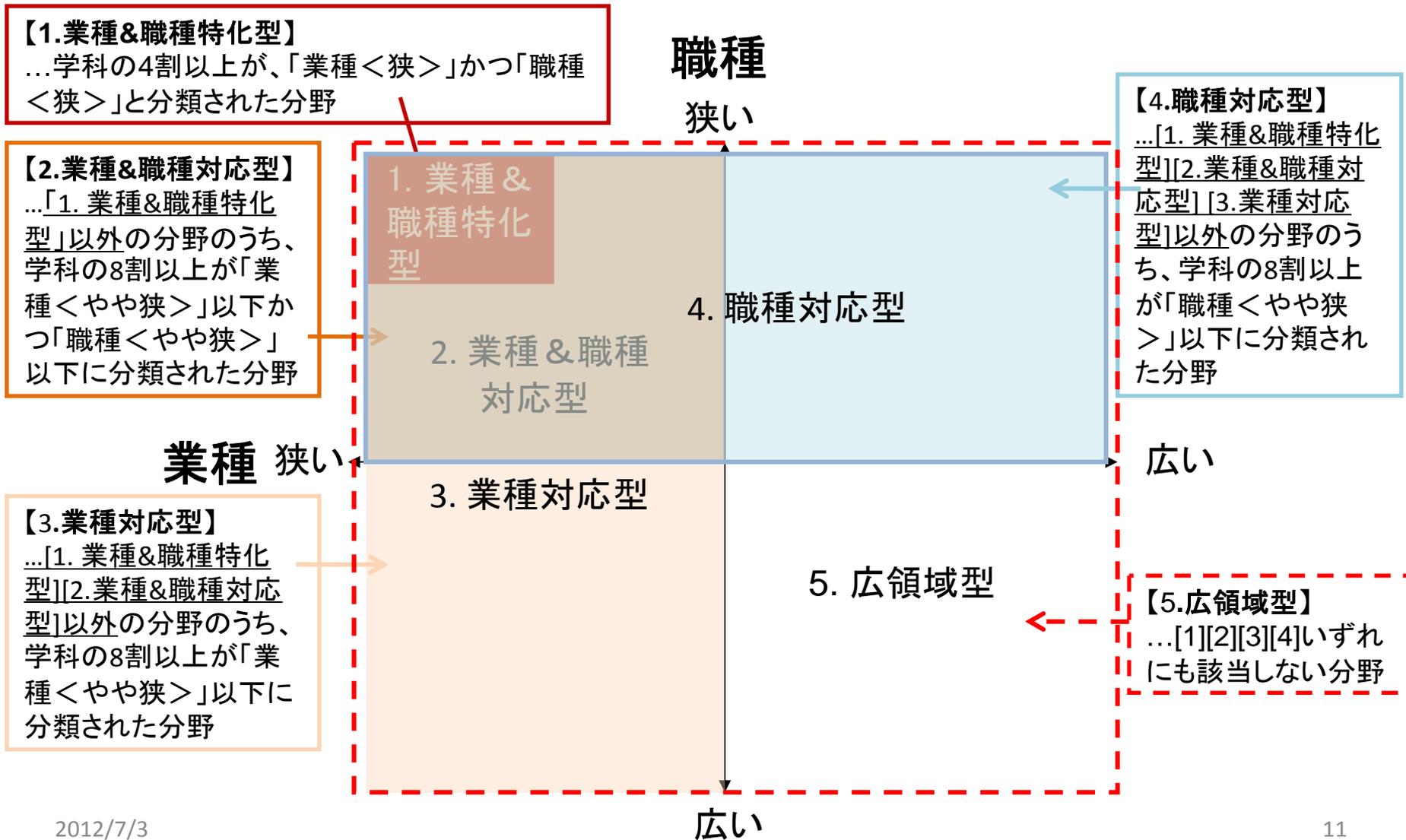
【手順1】各調査票での該当回答について、共同研究者がそれぞれ、業種および職種の観点から、その幅の広さ/狭さを判定

	幅	産業分類・職業分類上でのイメージ
狭い	専門特化的	特定の小分類レベルに集中
やや狭い	専門応用的	複数の小分類レベルにまたがる
やや広い	拡張的	複数の中分類レベルにまたがる
広い	汎用的	複数の大分類レベルにまたがる

【手順2】手順1の結果を持ち寄り、共同研究者間で協議し、調査票(個別学科)単位で関連分野の業種・職種の幅を確定。

【手順3】手順2の結果を学科分類(新中分類)ごとに集計し、その結果をもとに、5つに分類

2-4. 人材養成目標:「関連分野への就職」と見なされる業種／職種幅(1)



2-5. 人材養成目標:「関連分野への就職」と見なされる 業種／職種の幅(2)

【参考】「関連分野」自由記述 具体例

【1.職種&業種特化型】 (例)看護／准看護	【2.職種&業種対応型】 (例)柔道整復	【3.業種対応型】 (例)理容／美容	【4.職種対応型】 (例)自動車整備	【5.広領域型】 (例)経理・簿記
看護師として、病院へ就職	整骨院、整形外科	美容室、理容室	自動車整備職	一般企業(卸・小売)、経理事務
看護師ですので、総合病院・病院・医院等に就職します	病院、診療所、接骨院	理容・美容業界	ディーラーや民間整備工場、チューニングショップなどの自動車整備職	一般事務、経理事務、医療事務
医療機関(病院) 看護師として	接骨院、整形外科医院、病院等に勤務	美容業(美容店、ネイルサロン、エステサロン、結婚式場、化粧品販売)	自動車ディーラー・メカニック、自動車メーカー、保険会社、建設機械、メカニック	事務職、営業職等
病院、老健施設、介護施設	病院、接骨院、関連分野 自営、スポーツ施設	美容教員、ネイリスト、エステティシャン、営業(美容関係)	ディーラー(自動車販売店)、民間車検工場、建設機械等のメーカー	各種業界の事務(経理・営業・総務)・営業職・販売職
病・医院、老健施設、保育園、幼稚園など	治療院、病院、社会福祉施設、スポーツクラブ等	メイクアップアーティスト、美容部員、ネイリスト、エステティシャン、ヘアメイク、ブライダル業界	自動車ディーラー・民間整備工場での整備士・営業、自動車用品店での整備士・販売	事務(一般、経理)・営業・販売・接客・SE・PG・製造・医療事務・介護など
病院、有床診療所、無床診療所、介護老人福祉施設等、医療関係			自動車販売会社、運輸、ロードサービス、カー用品、スタンド	業界を問わず、事務系の職種であれば関連分野となる

2-6. 人材養成目標:「関連分野への就職」と見なされる 業種／職種の幅(3)

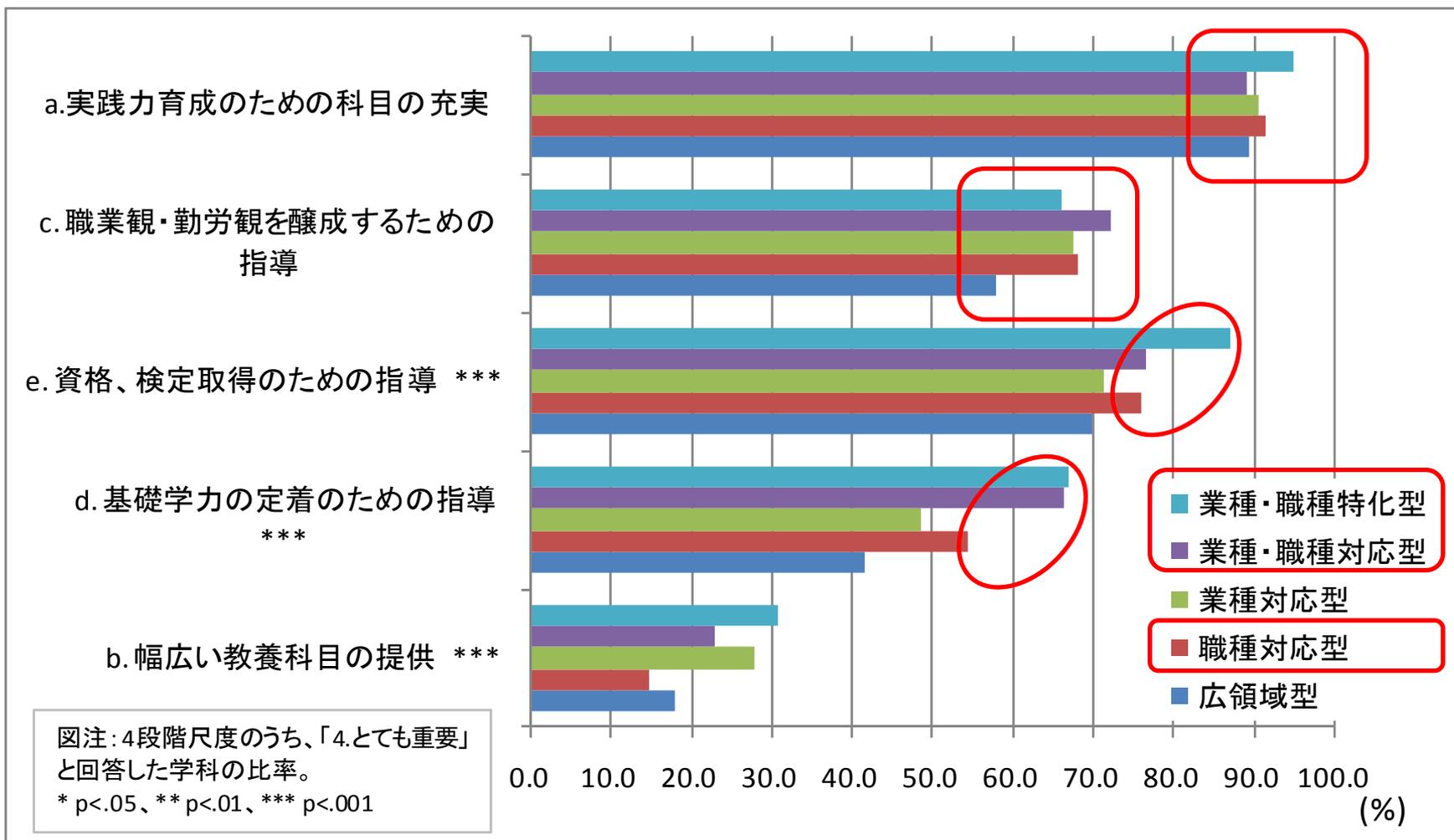
人材養成目標による分野類型:内訳

分野類型	該当分野(【大分類】新中分類)	分野数 (新中分類 ベース)	「関連分 野」への 就職率
【1.業種&職種特化型】	【医療】看護／准看護、【医療】臨床検査／診療放射線、【医療】はり・きゅう・あんま、【医療】その他	4分野	91.0%
【2.業種&職種対応型】	【医療】歯科衛生、【医療】柔道整復、【医療】理学療法、【教育・社会福祉】保育士養成／教員養成、【文化・教養】法律行政	5分野	85.6%
【3.業種対応型】	【農業】農業／園芸／その他、【衛生】理容／美容、【教育・社会福祉】介護福祉／社会福祉、【商業実務】医療事務、【商業実務】旅行、【商業実務】その他、【服飾・家政】家政／家庭／和洋裁／編物・手芸／ファッションビジネス、【文化・教養】音楽、【文化・教養】美術／演劇・映画／写真、【文化・教養】動物、【文化・教養】スポーツ、【文化・教養】その他	12分野	81.2%
【4.職種対応型】	【工業】電気・電子／機械、【工業】自動車整備、【衛生】栄養、【衛生】調理	4分野	86.9%
【5.広領域型】	【工業】測量／土木・建築、【工業】電子計算機／情報処理、【工業】その他、【衛生】製菓・製パン、【商業実務】商業／経営／ビジネス、【商業実務】経理・簿記、【商業実務】情報、【文化・教養】デザイン、【文化・教養】外国語	9分野	73.0%

表注:「新中分類」...分野分類は基本的に文部科学省学校基本調査のカテゴリーをベースにしているが、中分類レベルについては類型化手順の過程で分類名を修正あるいは再カテゴリ化して用いる必要が生じたため、本研究ではこれを「新中分類」と呼ぶ。

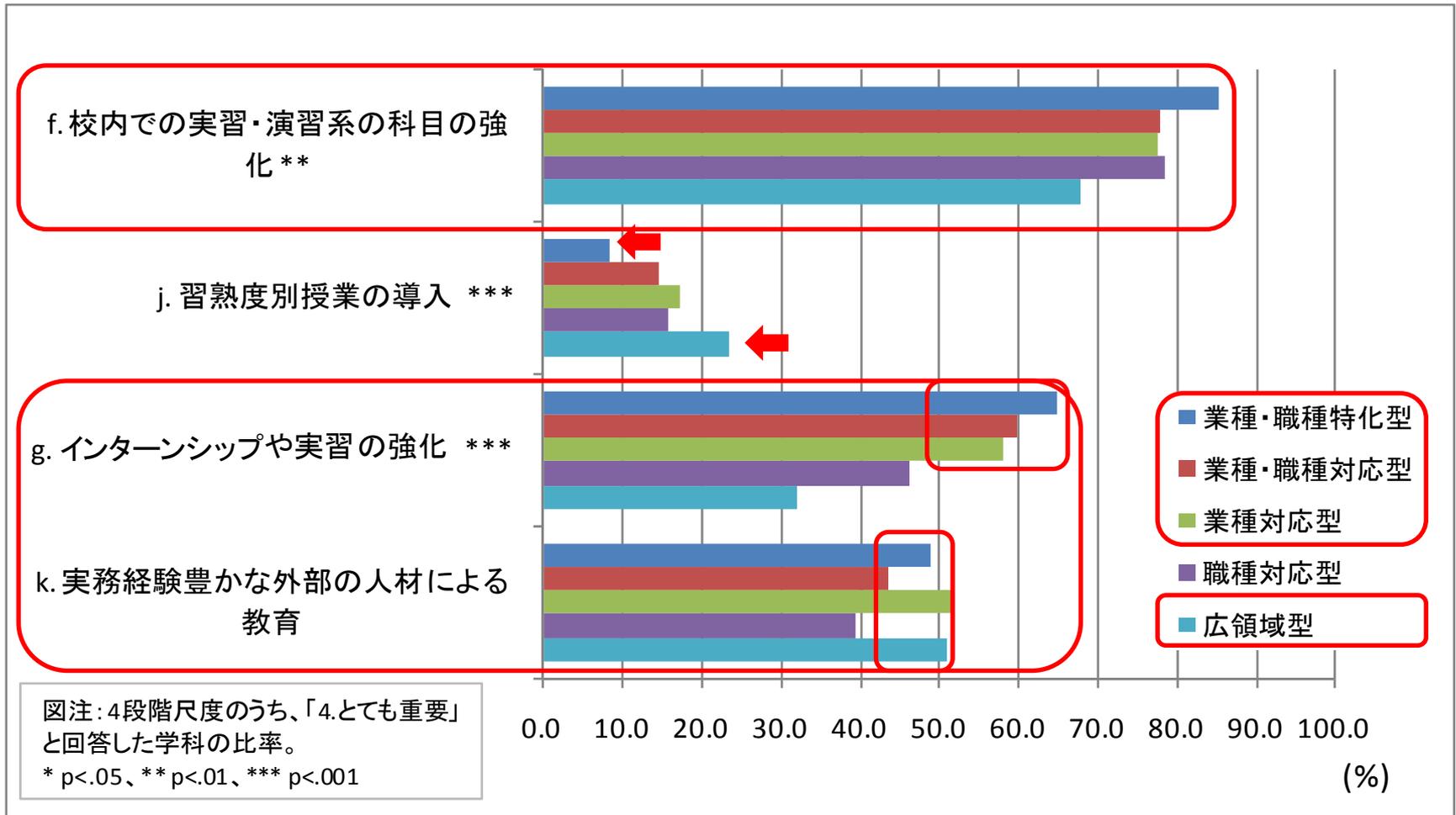
2-7.教育目的・目標、および実現のための方法論(1)

実現のための方法:(1)内容

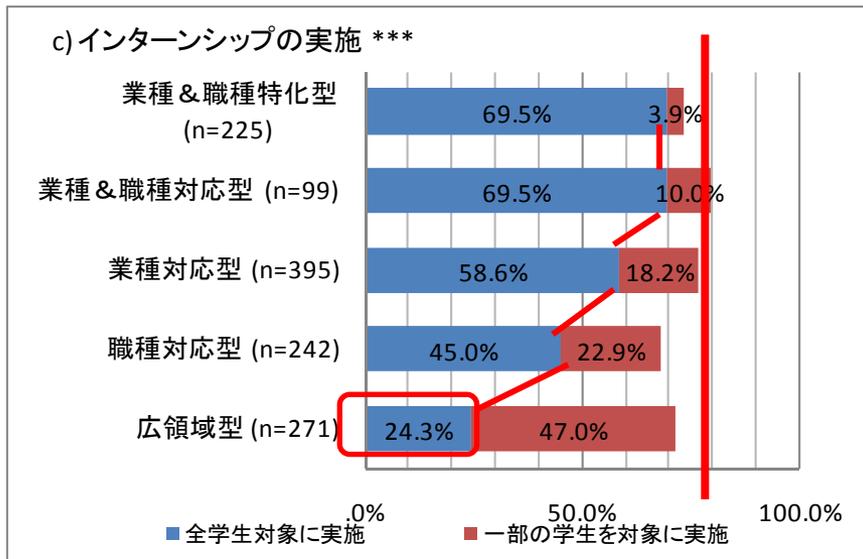
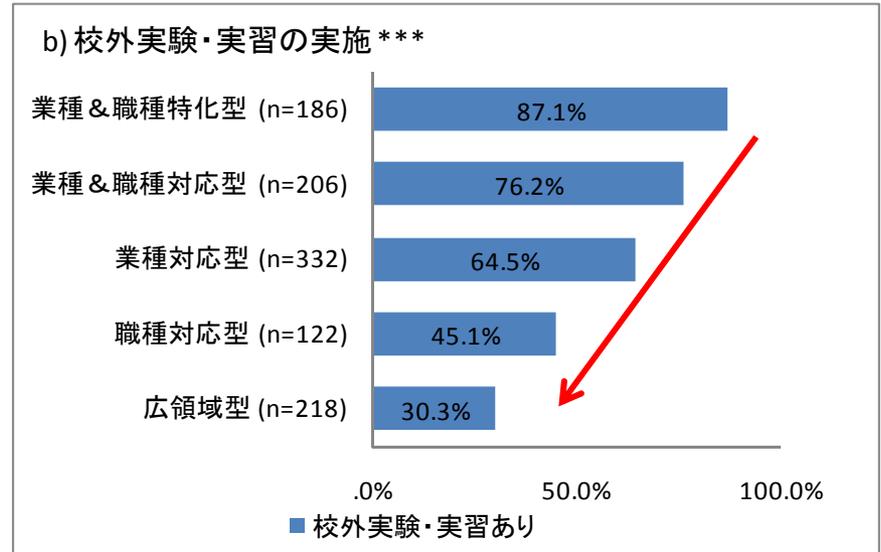
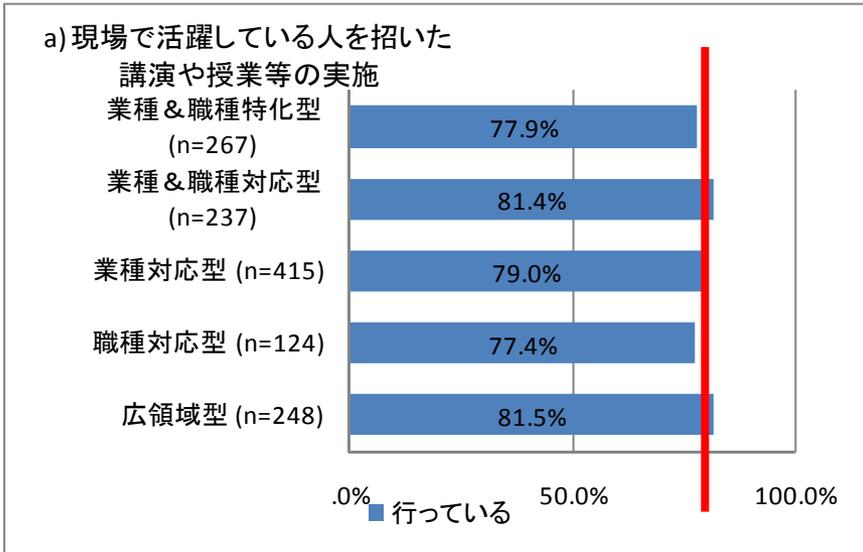


2-8. 教育目的・目標、および実現のための方法論(2)

実現のための方法:(2)形式



2-9. 教育課程の編成-学外資源の活用



*** p < .001

2-10.教育課程の編成-本務・常勤教員の比率-



注) 該当教員数を全教員数(常勤+非常勤)で割った比率を算出し、それをカテゴリ化して表示。

補足:実数ベース

—常勤教員数

学科平均8.5名(3名以下16%、91%が15名以下)

—非常勤教員数

学科平均21.8名(46%が16名以上)

2-11.小括：教育プログラムの志向性と編成

	志向性				編成		
	実務・実践	高度な 職業専門性	+α (幅広さ・教 養)	資格検定取 得+基礎学 力	形態	職業「現場」 との接点	常勤教員比 率
業種・職種特化型	◎	○	○ (× しつけ ／習熟度)	◎	講義◎+演習	○	↓
業種・職種対応型	◎	○	○	○	講義+演習	○	↓
業種対応型	◎	○	○	△	多様	○	—
職種対応型	◎	○	× (しつけ?)	○	演習+実験・ 実習	×	↑↑
広領域型	◎	×	×	×	多様	△	↑

専門学校教育プログラムにおける異なる「実務」「実践」コンセプトと、質保証のためのそれぞれの課題

- 専門学校に共通した強い志向性: 「実務」「実践」
 - 「実務」「実践」とは?
 - 職業「現場」の文脈に沿って(専門職業人として)力を発揮する
コンセプト: 「業界」
職業的レリバンス: 職業「現場」(での経験)を通じて確保
 - 技を習得する(できる)
コンセプト: 「職人」
職業的レリバンス: 技能を磨くことで確保
 - 職場という「共在」(Goffman 1963 = 1980)を成立させるルールに沿った行為ができる
コンセプト: 「社会人」? (=「業界」でも「職人」でもない)
職業的レリバンス: 職業「現場」の空気感+「しつけ」で確保?
- 外発的動因(資格取得要件など)が働かない限り、教育プロバイダ側の内発的な考え方に左右される!
- 職業「現場」が関与しない職業教育およびその質保証は成り立つか?

3-1. 卒業生の初期キャリア調査

1. 卒業生調査の目的

- 専門学校卒業生の就労状況やキャリアパスの状況、仕事への意識、専門学校教育に対する評価等について把握・検証

2. 調査主体と実施体制

- 文部科学省による実施(以下、文科卒業生調査2010)
- 九州大学専門学校教育研究会による企画および実施協力
- みずほ総研による委託研究としてのとりまとめ

3. 調査対象

- 専門学校26校卒業生12,143人
- 対象卒業年
 - 平成19年3月卒(卒業後2年目)
 - 平成16年3月卒(卒業後5年目)
 - 平成12年3月卒(卒業後9年目)

4. 調査実施期間、調査方法

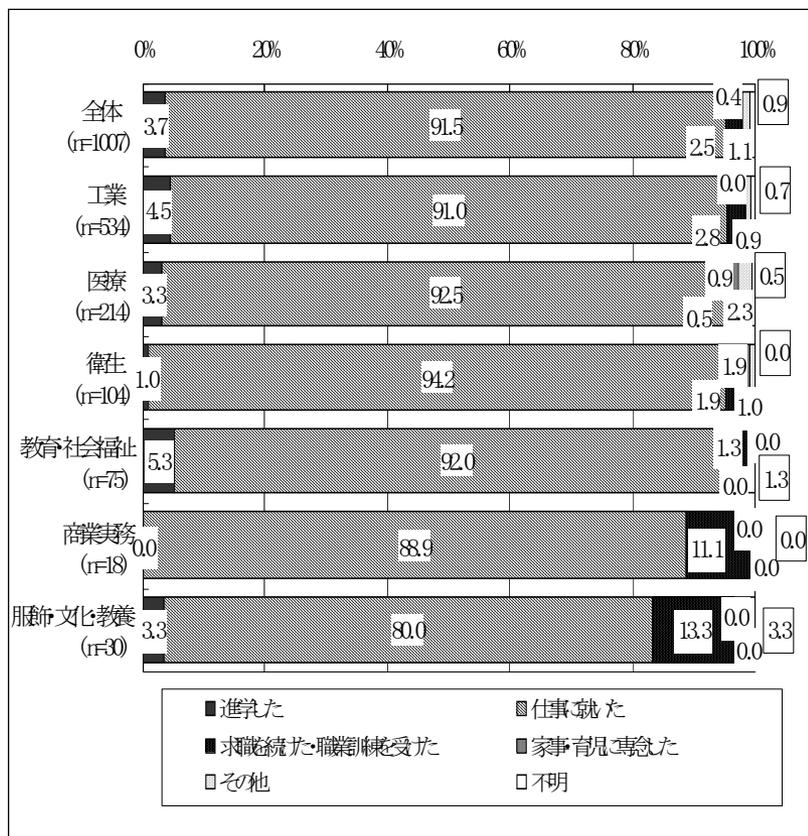
- 平成22年3月～5月末に郵送配布・回収

5. 回収状況

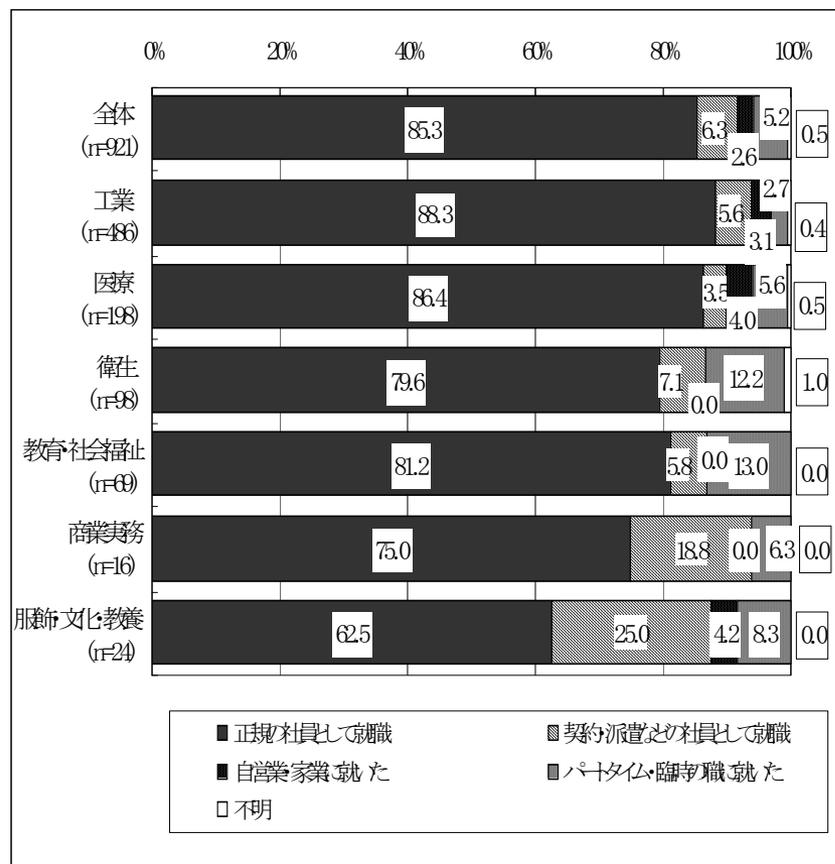
- 回収:1,007件、有効回収率:8.3%

3-2. 専門学校卒業直後の進路と就業形態 (文科卒業生調査2010)

1) 進路

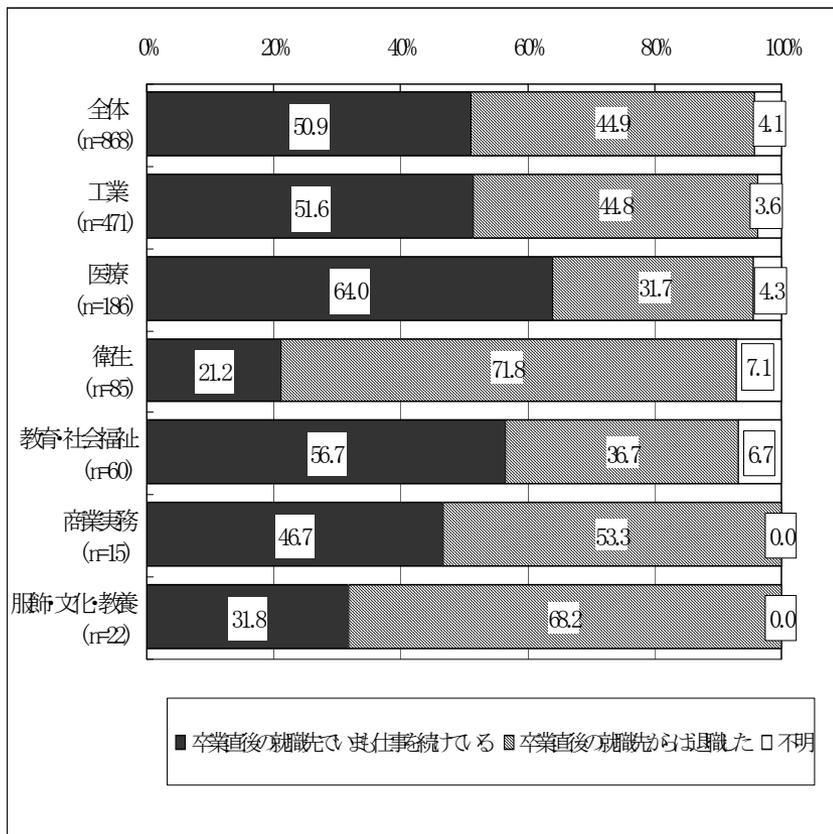


2) 就業形態

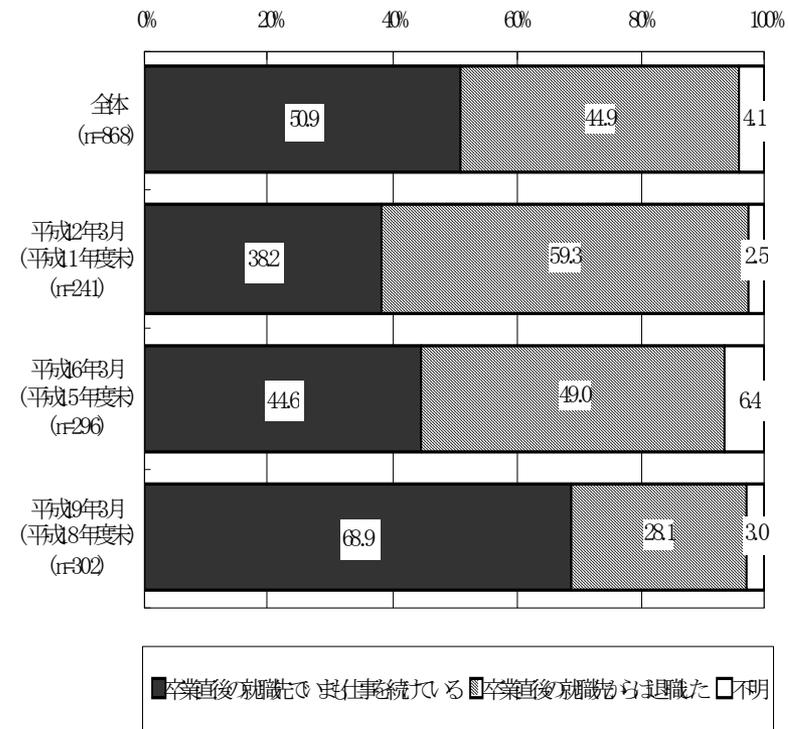


3-3. 専門学校卒業直後の就職先から 現在までの状況 (文科卒業生調査2010)

1) 専門分野別

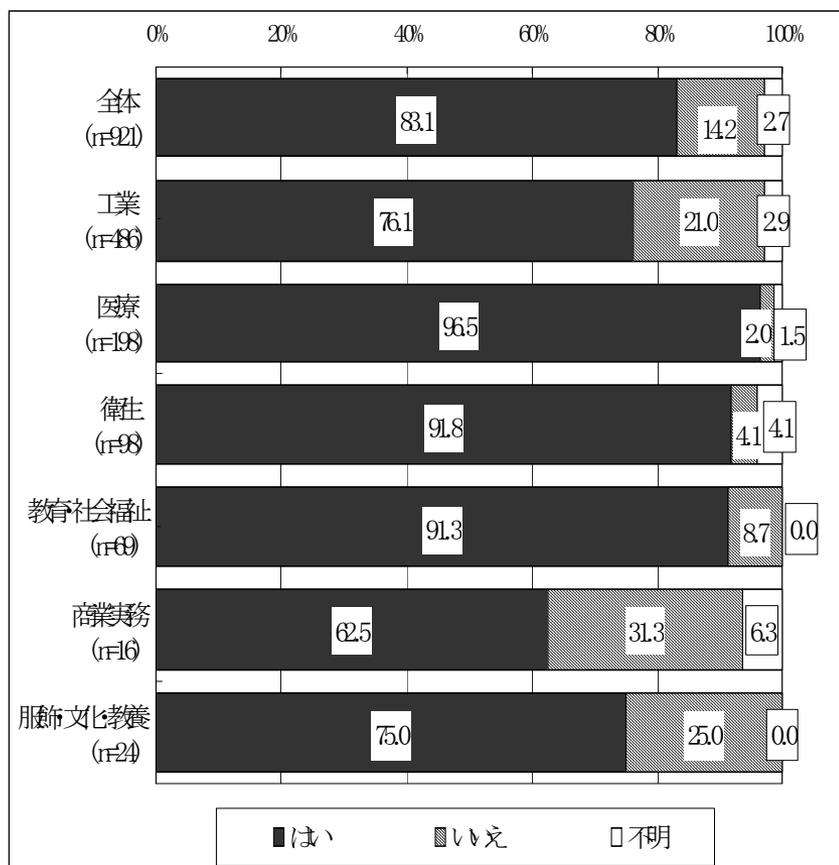


2) 卒業年別

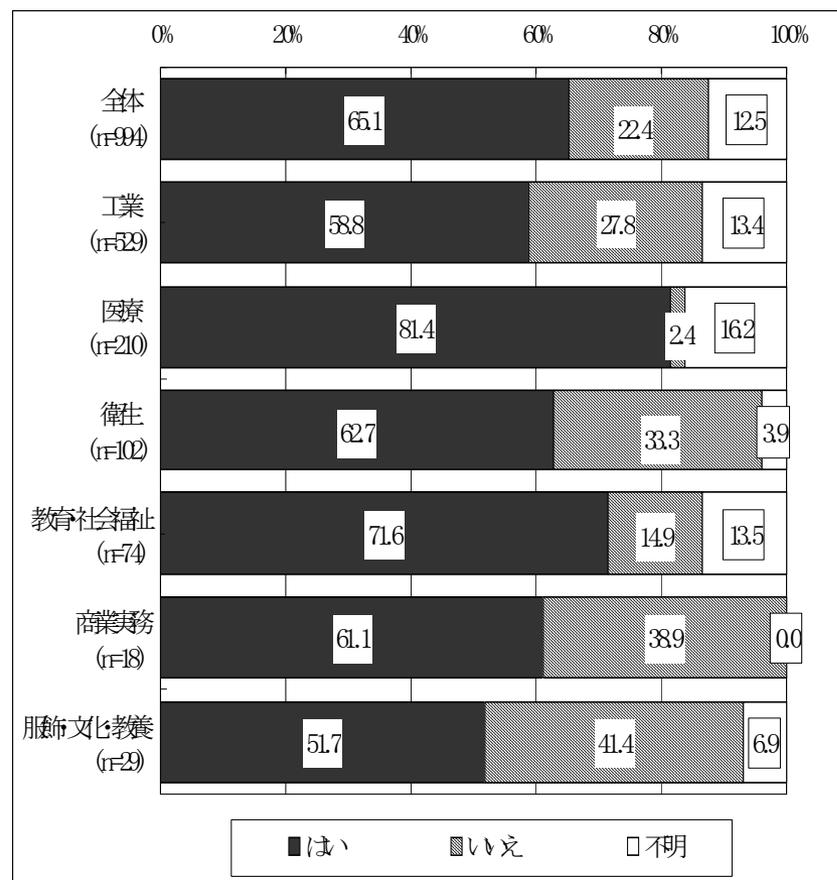


3-4.学んだ分野と就職先の仕事との関連性 (専門分野別)(文科卒業生調査2010)

1) 卒業直後



2) 現在の仕事



3-5. 日本的労働市場と教育の中期的効用

- 大学は職業実践的な教育に特化していない領域が多く、日本的な経営のもとでの比較的長い訓練を経て大卒者の専門的な資質が活用される。卒業直後よりも中期的な効用が顕著であり、遅効性モデルが成立する。
- 専門学校は、多く、職業実践に直接対応した教育を行っており、卒業直後の教育と進路との関連性は強いが、離転職を含む初期キャリア形成の過程で、そうした関連性が弱まる場合がある
 - 労働市場条件、経済社会の革新のもとで、専門学校で得た能力等をどのように活用し、またどのように展開させているのか？
 - 適切な評価を得ているか？ 障害は？
 - 初期キャリアへのステップアップモデルと支援は？

3-6. (参考)EQ卒業生調査プロジェクトの概要

- 高等教育機関の教育改善や学生募集に求められる点検活動(IR)を支援するための卒業生調査プロジェクト
 - 卒業直後から10年目までの初期キャリア形成の実態把握
 - 卒業生から見た母校の教育・学習経験に対する評価
- 協働プロジェクトの特徴
 - 本研究会(EQ研)が卒業生調査のweb調査システムを開発
 - 科研費(基盤A)「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究」
 - 短大・専門学校・高専のカリキュラム、教員、卒業生の調査
 - 学位・資格枠組みの国際的な研究
 - 各教育機関が自ら卒業生調査を実施し、教育活動の点検・評価
 - 2002年から2012年までの卒業生対象
 - 標準的には、3コーホート計1,000名の卒業生に調査依頼
- 目的
 - キャリア形成からみた高等教育の比較研究
 - 調査分析をもとに各機関の教育の充実・向上に繋げる実践研究

3-7 (参考2).

探究すべき課題

調査と評価・改善プロセスのデザイン

1 学校評価・教育改善のための研究(IR)の推進	各機関のIRとしての分析・評価・改善のステップ
<p>A 各機関の教育評価への取組</p> <p>B 各機関の教育評価への取組(学校相互評価=新しい質保証の課題)</p> <p>1 卒業後のキャリアの探究</p> <p>2 <u>キャリアと学校の学習プロセスとの関連</u></p> <p>?全国的な卒業生調査への参加</p>	卒業生調査の実施、学生の特性による違いの抽出 ? 全国的な動向との比較 ? <u>他校との比較(ベンチマーキング)</u> ? 学校間での相互評価
2 初期キャリア形成と各機関の教育効果についての解明	調査実施とサンプル
3 自己点検と相互評価から教育改善(IR)	各機関の自己点検から相互評価、教育改善のステップ
<p>A 高等教育メカニズムを理解した総合的な点検・評価活動</p> <p>1 入ロ-プロセス-学習成果-キャリアモデルによる機関別評価</p> <p>2 学術モデルとの偏差と<u>ベンチマーキング</u></p> <p>B 各機関の教育改善</p> <p>1 点検活動から教育改善、教育理念強化</p> <p>2 新たな学習需要、応援団としての卒業生</p>	全体データの総合分析との「ずれ」にもとづく強み弱みの分析 <u>学校間の相互評価活動</u> 機関内でのIRIにもとづくPDCAサイクルの確立 ステークホルダーとしての卒業生、企業等との対話 マーケティング戦略の確立

4-1. 課題設定と分析方法

職業教育から考える、高等教育教員のモデルX？

- 高等教育における職業教育を担う教員を考えることは、短期高等教育を担う教員だけを考えることなのか？
 - － 高等教育のマス化・ユニバーサル化
 - － 職業世界とのレリバンズ強化 & 教育重視
 - － 大学でも、伝統的(規範的)「アカデミック・プロフェッション(AP)」モデルとは異なる教員が
 - APモデルとの乖離は単なる「質の低下」？ それとも「学校教員(初・中等教育)」ともAPとも異なる「モデルX」が存在する？
 - 「発見の学識」(Boyer)なくても教員がつとまる世界？

◎ 高等教育で職業教育を担う教員とはどのような教員か
＝ユニバーサル化した高等教育を担う教員モデルとは何か

4-2. 高等教育教員の資格（学校教育法）

- 第92条 大学には、学長、教授、准教授、助教、助手及び事務職員を置かなければならない。ただし、教育研究上の組織編制として適切と認められる場合には、准教授、助教又は助手を置かないことができる
 - － 6 教授は、専攻分野について、教育上、研究上又は実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者であって、学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する
- 第120条 高等専門学校には、校長、教授、准教授、助教、助手及び事務職員を置かなければならない。ただし、教育上の組織編制として適切と認められる場合には、准教授、助教又は助手を置かないことができる
 - － 4 教授は、専攻分野について、教育上又は実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者であって、学生を教授する。
- 第129条 専修学校には、校長及び相当数の教員を置かなければならない
 - － 3 専修学校の教員は、その相当する教育に関する専門的な知識又は技能に関し、文部科学大臣の定める資格を有する者でなければならない

4-3.専修学校設置基準・第18条

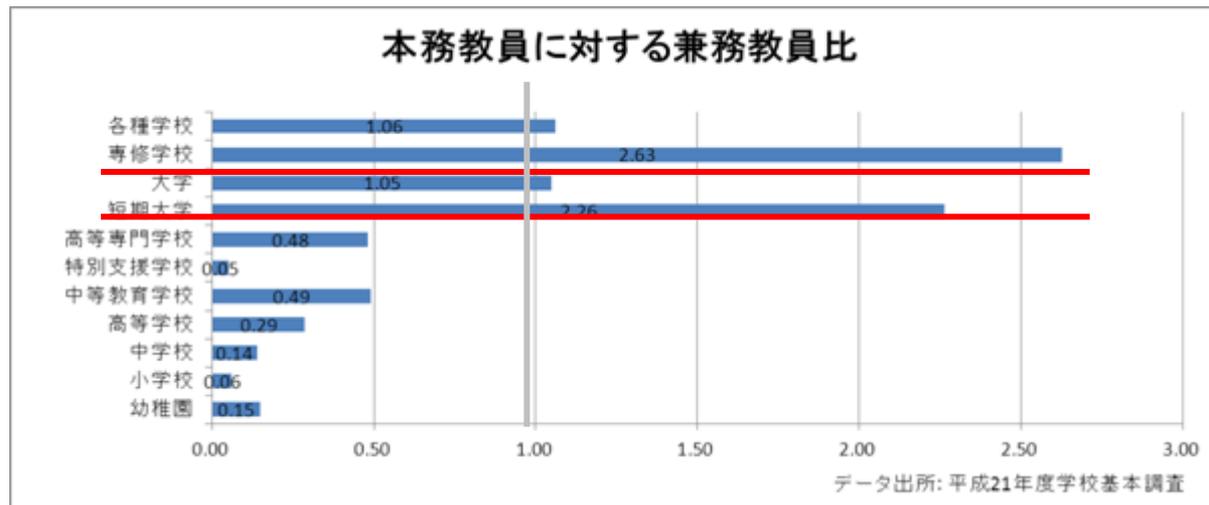
学校の専門課程の教員は、次の各号の一に該当する者でその専修担当する教育に関し、専門的な知識、技術、技能等を有するものでなければならない。

1. 専修学校の専門課程を修了した後、学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等(以下「学校、研究所等」という。)においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事した者であって、当該専門課程の修業年限と当該業務に従事した期間とを通算して六年以上となる者
2. 学士の学位を有する者にあつては二年以上、短期大学士の学位又は準学士の称号を有する者にあつては四年以上、学校、研究所等においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事した者
3. 高等学校(中等教育学校の後期課程を含む。)において二年以上主幹教諭、指導教諭又は教諭の経験のある者
4. 修士の学位又は学位規則(昭和二十八年文部省令第九号)第五条の二に規定する専門職学位を有する者
5. 特定の分野について、特に優れた知識、技術、技能及び経験を有する者
6. その他前各号に掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

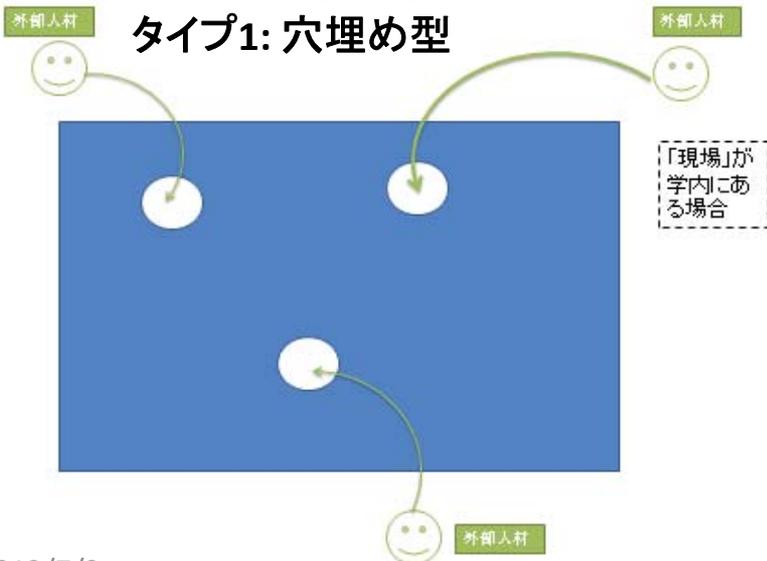
4-4.「学術的卓越性」基準から 「実務卓越性」基準への転換

- 設置基準にいう「学校、研究所等」? (「学術性」への拘り)
 - － 学校、専修学校、各種学校、研究所、病院、工場等(以下「学校、研究所等」という。)においてその担当する教育に関する教育、研究又は技術に関する業務に従事
- 「学術卓越性」=大学院修了
- →職業教育教員における「実務性」基準への転換と「実務卓越性」の条件
 - － 専門と関連する業務経験
 - 専門学校、短大、大学卒にあつては「学校外での関連する業務経験」
 - 大学院卒にあつては、学歴+「業務経験」
 - － 業務経験の「卓越性」
 - 5年以上の業務経験
- 参考:吉本圭一(2009)「専門学校と高等職業教育の体系化」『大学論集』第40集

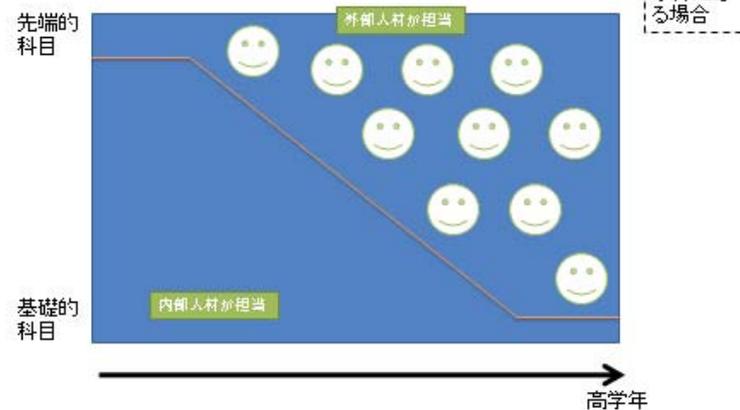
4-5. 教員集団内の機能分担：常勤教員と非常勤教員



常勤／非常勤の機能分担



タイプ2: 最先端導入型 (業界とのレリバンス強化型)



4-6. 課題設定と分析方法

使用データ:「高等教育における教員と教員組織に関する調査」

【調査主体】
高等教育と学位・資格研究会
 *「非大学型高等教育と学位・資格枠組に関する研究」
 (文部科学省科学研究費補助金基盤研究A、研究課題番号:21243044、研究代表者:吉本圭一)

表1 調査概要

	[A票]教員機関調査	[B票]教員個人調査
調査項目	A. 学校概要 B. 代表的なカリキュラムの内容 C. 学校の管理運営 D. 教職員の人事・職務 E. 教員の研究・研修・能力開発 F. 教員の職業的能力 G. 今後の高等教育のあり方	A. 属性および勤務校での役割 B. 勤務校での職務 C. 学習歴と職業経歴 D. 勤務校での採用と処遇、職務の変化 E. 自身の研究・研修・能力開発 F. 職業的な能力とその活用 G. 今後の高等教育のあり方 H. 仕事への満足と今後のキャリア展望
調査期間	2011年1月～3月	2011年1月～3月
調査対象	全国の短期大学および専門学校の学校長(悉皆)	全国の短期大学および専門学校に勤務する、本務教員については悉皆、兼務教員については各学校10名(10名以下の場合は悉皆)
調査方法	郵送法	Web調査

【A票】教員機関調査	短期大学		専門学校		合計	
	学校数(A)	配布数(B)	有効回収票(C)	有効回収率(B/C × 100)		
学校数(A)	355		2,866		3,221	
配布数(B)	355		2,866		3,221	
有効回収票(C)		157		414	571	
有効回収率(B/C × 100)		44.2%		14.4%	17.7%	
【B票】教員個人調査	短期大学本務	短期大学兼務	専門学校本務	専門学校兼務	合計	
	教員数(A)	9,657	21,714	36,257	96,960	45,914
	配布数(B)	10,635	3,550	56,085	28,660	32,210
	有効回収票(C)	1,051	237	1,754	433	3,475
	有効回収率(A/C × 100)	10.9%	6.7%	4.8%	1.5%	4.4%

注: 学校数および教員数は、2010年度学校基本調査ベース

4-7. 課題設定と分析方法

【分析の視点】

- 教員の職能: 'Quattro Profession'
 - 学術研究卓越性
 - 職業実務卓越性
 - 教育資質
 - マネジメント能力(≡学内外と協働する力)
- 教育を担う、組織としての教員集団
 - 教職員間の機能分担
 - 常勤と非常勤(=最先端の教育を担う実務家)
- 学校種
- 分野領域

4-8.教員の仕事時間

図表7 週当たりの活動時間（個人調査）

		（単位：時間）				
		短大本務 (n=917)	短大兼務 (n=207)	専門学校本務 (n=1551)	専門学校兼務 (n=379)	
教育活動	授業関係	授業時間	11.8	6.9	13.9	8.7
		授業準備時間	10.2	6.1	10.0	6.3
		小計	22.0	13.0	23.9	15.0
	授業以外の指導	授業以外の資格検定等の指導時間	1.9	0.9	2.9	1.3
		部活動等の指導時間	0.7	0.6	0.4	0.4
		進路就職に関する業務の時間	2.3	0.6	2.9	1.3
		学生生活全般の指導時間	2.4	0.6	2.7	1.2
		小計	7.3	2.7	8.9	4.2
	研究活動	研究時間	6.7	6.9	2.5	4.5
	教育外活動	管理運営	管理運営に関する時間	6.6	2.3	6.8
その他		その他に関する時間	1.1	1.5	1.8	2.0
合計		43.7	26.4	43.9	28.4	

※数字は、教員の週あたりの活動時間の平均値である。

※教員個人の週あたり活動時間の合計が112時間以上のものは対象としていない。

設問：あなたの職務について、1週間あたりどの程度の時間をかけていますか。平均的な週についておおよその時間をお答えください。

4-9.教育組織:<教員と職員>の業務分担

図表9 職務・業務の分担（機関調査）

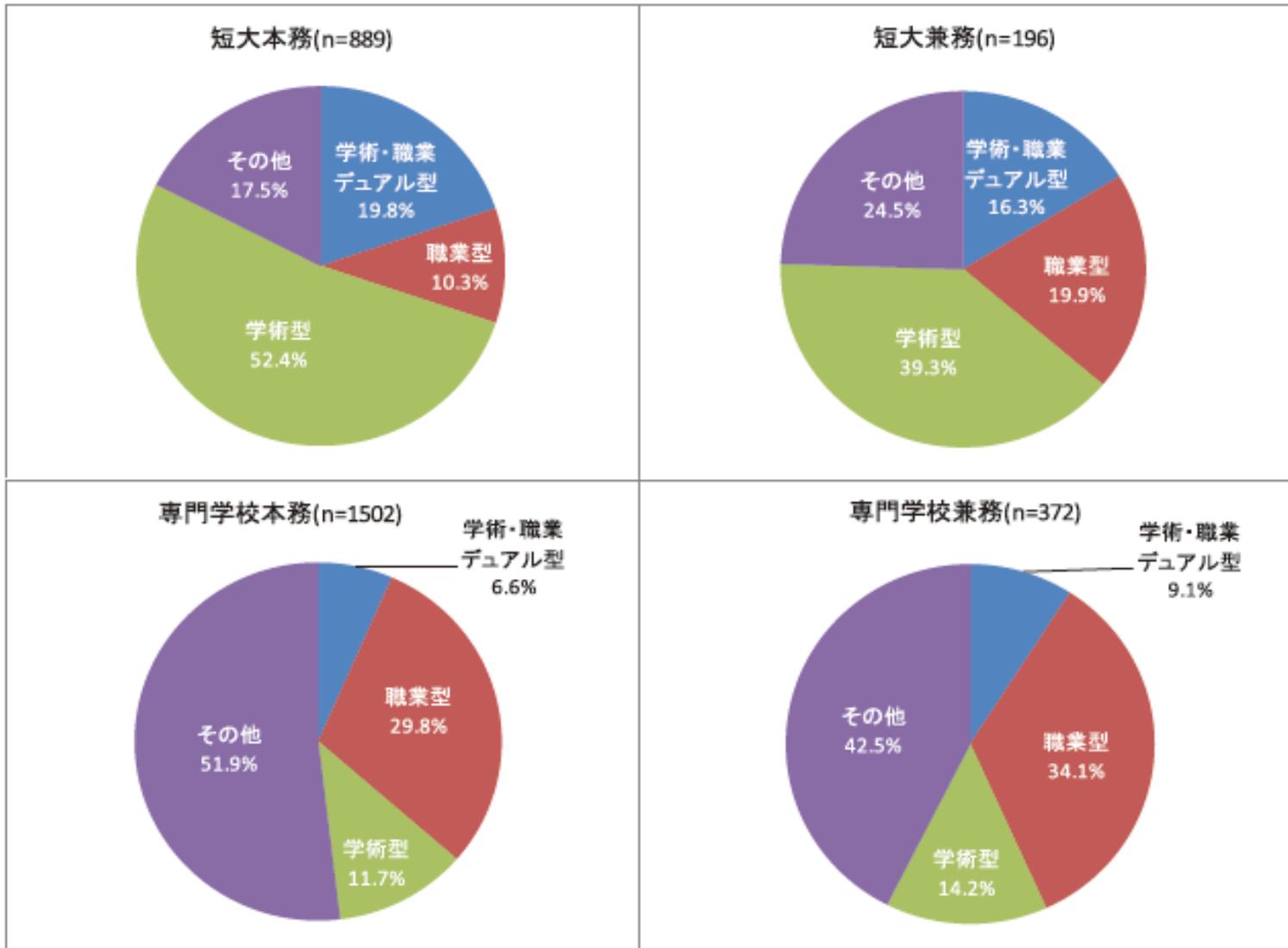
		(複数回答:%)					
		一般本 務教員	一般兼務 教員	一般職員	当該領域 の専門家	その他:外 部委託等	対象校数 (校)
学生の学習支援	短大	97.4	25.2	31.6	15.5	3.2	155
	専門学校	93.6	27.9	5.4	20.0	2.7	409
学生の生活全般に関する指導(寮生活指導を含む)	短大	88.5	7.7	78.2	8.3	5.8	156
	専門学校	93.6	11.3	25.5	3.9	4.2	408
学生の進路・就職指導	短大	88.4	9.7	83.9	20.0	9.0	155
	専門学校	92.9	10.7	27.8	10.2	1.7	410
学生の精神・心理面での個別支援	短大	76.9	12.8	58.3	54.5	12.2	156
	専門学校	87.2	10.8	18.2	26.8	10.3	406
資格・検定試験関連業務	短大	86.6	21.0	56.1	22.3	9.6	157
	専門学校	90.6	15.9	15.9	12.9	2.2	403
就職先開拓や進路先との情報交換	短大	72.0	8.3	86.0	15.3	6.4	157
	専門学校	84.0	9.8	35.9	10.6	2.5	407
学生募集・入試・広報	短大	85.9	7.1	89.7	10.9	12.2	156
	専門学校	75.7	7.8	62.7	12.3	5.6	408

※回答の「担っている」部分のみ使用した。

設問: 貴校におけるさまざまな業務は、もっぱら誰が担っていますか。

4-10: <教員>の学歴・職歴タイプ

図表5 学習・職業経歴からみた教員のタイプ（個人調査）



4-11. 専門学校教員と「研究」

● 「研究活動」の意味

－ 週あたり時間

- 短大本務:5.88時間 > 専門学校本務:2.27時間

Cf. CAP調査(有本編 2008) 大学教員(学期中):16.7時間

－ 授業には必ずしも直接関係しない研究活動のための時間がある「まったく当てはまらない」

- 短大本務:17.9% < 専門学校本務:31.3%

－ 研究のための校費が用意されている「まったく当てはまらない」

- 短大本務:7.3% < 専門学校本務:38.4%

*ただし、「研究動向の最新情報収集」「現場情報の収集」「授業スキルの改善のための努力」は、短大教員も専門学校教員もやっている

表 あなたの「研究活動」について

	短大本務	短大兼務	専門学校本務	専門学校兼務
研究動向の最新情報収集	63.7%	80.8%	59.5%	70.3%
現場情報の収集	64.8%	50.0%	67.8%	59.9%
授業スキルの改善のための努力	85.4%	84.3%	79.7%	79.7%

表注:セル内は、それぞれの項目に対し、「5.とてもあてはまる」～「1.とてもあてはまらない」の5件法で回答させたもののうち、「5.とてもあてはまる」と「4」を足した数値。

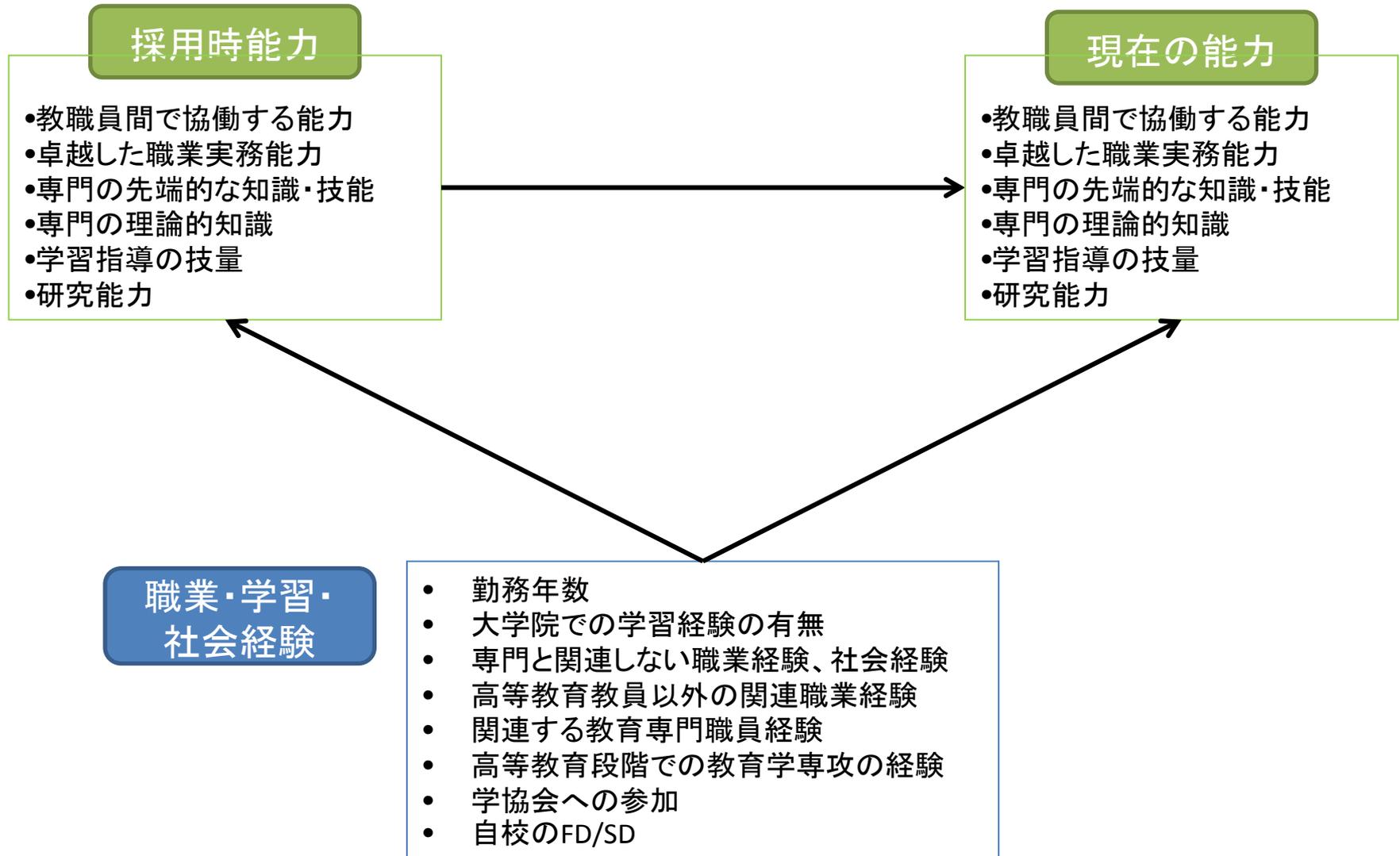
4-12. 教員の職務と背景：小括

- 勤務形態・職務
 - 兼務教員の多様な働き方：半数前後がフルタイム／授業以外での幅広い業務への関与 ←課題：適切な指標開発
 - 担当の守備範囲：短大「広」、専門学校「狭」、社会科学・ビジネス「広」
 - 「研究活動」：「発見の学識」なくてもつとまる世界／専門学校での「研究活動」？
- 教員の職能形成に関わる経験
 - デュアル(学術&職業)ならびに学術卓越型教員は短大に比較的多い(大学教員寄り)。ただし主に年長教員であり、分散が大きい。 ←職業実務の賞味期限は(採用後に伸びがあるのか)？
 - 専門学校においては職業実務卓越型が比較的多いが、一方、非学術型かつ教員経験なきまま参入している教員が存在。←教育資質は何時獲得されるのか？
- 教育を担う、組織としての教員集団
 - 短大・専門学校では、非常勤教員・兼務教員を多く活用。 ←職業教育志向
 - 兼務者が相当時間数の授業を担当
 - 短大より専門学校で兼務比率↑
 - 国家資格、工業等の領域よりもビジネス、服飾・デザイン領域で兼務比率↓
 - 短大では、教員は学習支援と学生市場対応(メンタルな対応、労働市場は職員や専門家へ)、専門学校では教員は労働市場対応(学生市場は全体的対応)

4-13. 教員に求められる能力・資質とその形成

- 分析の課題
 - － 高等教育教員に求められる能力資質の構造の解明
 - － 教員の採用前の学習・就業経験や採用後の経験・能力開発と能力形成効果
- 能力・資質の構造に関する想定される領域
 - － 学術性
 - － 職業実務性
 - － 教育資質
 - － マネジメント能力
- 調査票の10項目
 - － 専門に関わる理論的知識
 - － 専門に関わる最先端の知識・技能
 - － 専門に関わる、卓越した職業実務能力
 - － 学習指導の技量
 - － 精神面で学生を支援する力
 - － 研究能力
 - － 教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力
 - － 教職員間で協働する力
 - － 学校経営に参画する力
 - － 地域、業界、職業の学外関係者と協働する力

4-14. 図10 教員の職能に関する分析枠組



4-15. 教員への職能の期待

図表 10 教員に求められる能力（機関調査・個人調査）

	(平均値)					
	短期大学			専門学校		
	機関	本務教員	兼務教員	機関	本務教員	兼務教員
専門に関わる理論的知識	4.45	4.19	4.30	4.60	4.48	4.46
専門に関わる最先端の知識・技能	4.08	3.89	4.07	4.33	4.25	4.23
専門に関わる、卓越した職業実務能力	3.95	3.65	3.73	4.26	4.12	4.02
学習指導の技量	4.47	4.35	4.34	4.58	4.46	4.29
精神面で学生を支援する力	4.14	4.34	3.90	4.39	4.45	3.94
研究能力	3.85	3.34	3.15	3.37	3.26	3.06
教育に関わる革新的なアイデアや企画を提案する力	3.82	3.72	3.25	3.73	3.74	3.44
教職員間で協働する力	4.28	4.10	3.31	4.45	4.25	3.69
学校経営に参画する力	3.54	3.32	2.31	3.52	3.43	2.64
地域、業界、職業の学外関係者と協働する力	3.75	3.60	2.82	3.63	3.63	3.03

※5段階評価の平均値である。機関調査：5=非常に重視している、1=まったく重視していない。個人調査：5=とてもあてはまる、1=まったくあてはまらない。

設問：機関調査：短期大学(専門学校)の教員が備えるべき能力として、貴校ではどのような能力を重視していますか。個人調査：あなたの勤務校で教員として働く上で、どのような職業的能力がどのくらい必要とされていますか。

4-16. 教員に求められる能力・資質とその現状

求められる能力因子構造

短期大学：研究の学術性と職業専門性が、共通因子の中に表現されており、教育資質、マネジメント能力はそれぞれ別の因子を構成する。

a) 短期大学

	専門-研究因子	マネジメント因子	教育因子
b 最先端的の専門知識・技能	.868	.111	.176
a 理論的知識	.855	.059	.205
c 卓越した職業実務能力	.707	.173	.187
f 研究能力	.637	.448	-.033
i 学校経営に参画する力	.070	.814	.060
j 地域業界職業との協働する力	.234	.732	.184
h 教職員間で協働する力	.109	.594	.517
g 教育革新的アイデアや企画力	.246	.592	.438
e 精神面で学生を支援する力	.103	.254	.827
d 学習指導の技量	.273	.074	.840

専門学校：職業専門性と教育資質とが一体化した因子として把握され、マネジメントと研究開発の因子が別個存在する

b) 専門学校

	専門-教育因子	マネジメント-研究因子
a 理論的知識	.846	.090
b 最先端的の専門知識・技能	.813	.195
c 卓越した職業実務能力	.772	.203
d 学習指導の技量	.749	.273
e 精神面で学生を支援する力	.610	.396
i 学校経営に参画する力	-.016	.841
j 地域業界職業との協働する力	.175	.779
g 教育革新的アイデアや企画力	.330	.714
h 教職員間で協働する力	.381	.653
f 研究能力	.309	.592

4-17. 教員に求められる能力・資質とその現状 教員の能力不足感(機関と個人)

表17

表 教員個人の能力不足認識と機関の水準不足率(%)

	短大				専門学校			
	本務(610)		兼務(122)	機関票(150)	本務(925)		兼務(229)	機関票(382)
	採用時	現在	現在		採用時	現在	現在	
a 専門に関する理論的知識	21.8	6.4	0.8	3.3	34.3	9.8	3.5	3.7
b 専門に関する最先端の知識・技能	22.0	10.7	0.8	6.0	31.0	15.0	10.5	11.5
c 専門に関する卓越した職業実務能力	26.9	13.3	1.6	5.3	30.6	14.3	10.0	9.7
d 学習指導の技量	28.4	5.6	0.8	6.7	47.9	10.4	6.1	5.8
e 精神面で学生を支援する力	25.4	4.4	2.5	8.0	41.6	10.2	10.9	8.4
f 研究能力	28.9	23.6	8.2	18.0	44.6	30.7	21.8	31.2
g 教育に関する革新的なアイデアや企画を提案する力	34.1	18.0	7.4	25.3	45.9	20.3	21.4	23.6
h 教職員間で協働する力	18.7	5.9	8.2	8.7	23.9	9.4	12.2	6.3
i 学校経営に参画する力	44.9	26.7	32.0	24.7	51.4	28.8	38.0	21.7
j 地域・業界・職業の学外関係者と協働する力	38.4	18.9	16.4	18.0	43.4	21.8	24.9	22.3

- 学習指導などの教育資質と専門的な能力等について
 - － 採用時の能力不足感
 - － その後の勤務経験を経て解消
- 機関側からの評価
 - － 学習指導については水準不足の認識はほとんどない
 - － 最先端の専門知識・技能については水準不足を感じる専門学校もみられる
- 学術性を象徴する「研究能力」の場合
 - － 期待水準は高くない
 - － 経験による資質向上は見られない
 - － 両学校種ともに水準不足を認識する学校は多くあった

4-18. 教員に求められる能力・資質とその現状 教員(本務+兼務)の能力向上と研修等

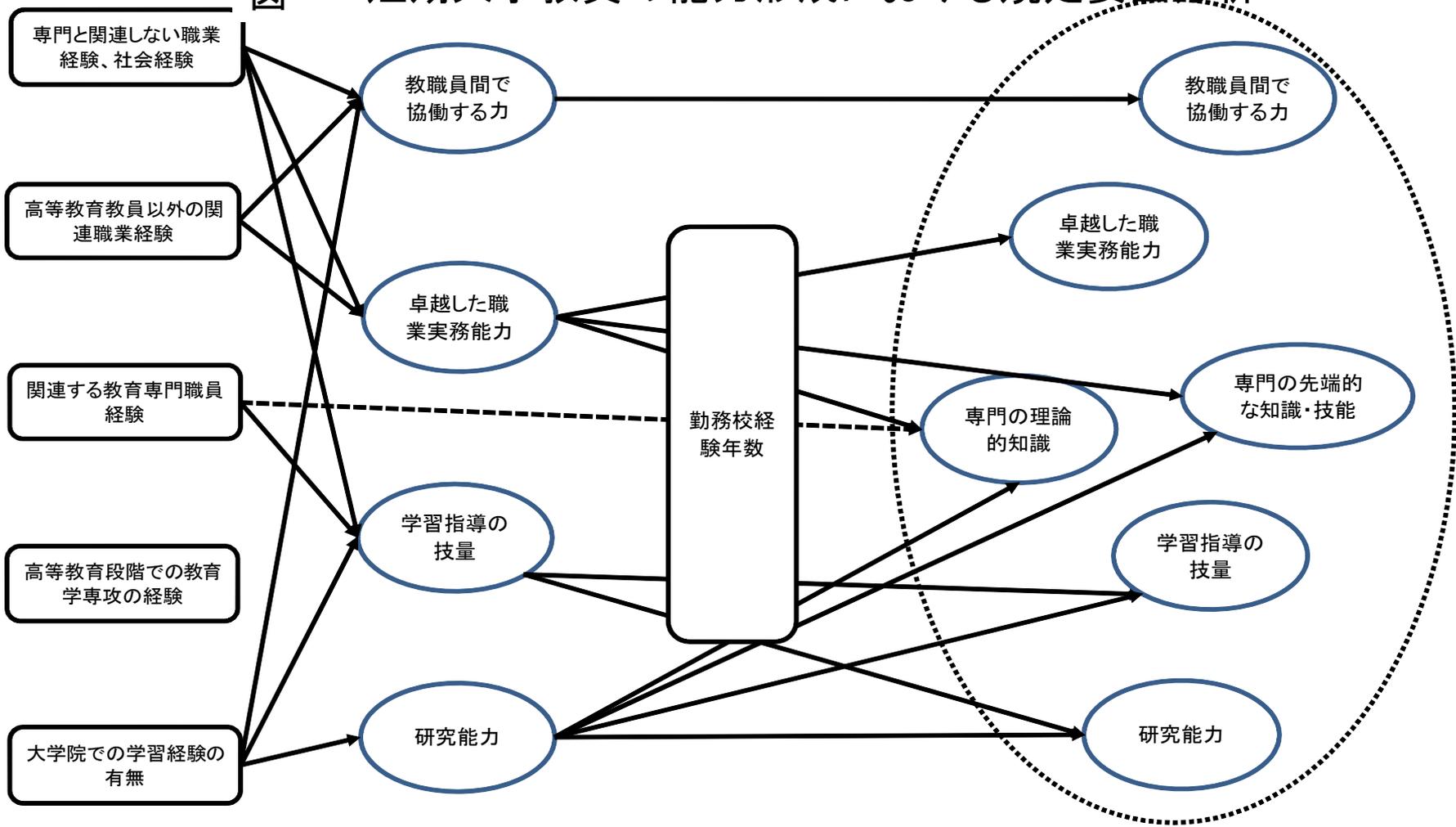
教員個人調査	短大				専門学校			
	A採用時	B現在	C能力の向上 (B-A)	D研修での向上	A採用時	B現在	C能力の向上 (B-A)	D研修での向上
a 専門知識	3.12	3.72	0.60	3.86	2.83	3.56	0.73	3.57
b 最先端の専門知識技能	3.13	3.58	0.45	3.82	2.88	3.43	0.56	3.55
c 卓越した職業実務能力	2.97	3.42	0.44	2.78	2.86	3.39	0.53	2.97
d 学習指導の技量	2.95	3.80	0.85	3.00	2.56	3.56	1.00	3.10
e 精進で学生を支援する力	3.01	3.80	0.79	2.84	2.67	3.57	0.90	2.93
f 研究能力	2.96	3.28	0.32	3.30	2.58	2.97	0.39	2.72
g 教育革新的アイデアや企画力	2.80	3.39	0.59	2.97	2.55	3.18	0.63	2.83
h 教職員間で協働する力	3.08	3.65	0.57	2.76	2.91	3.51	0.61	2.88
i 学外で参画する力	2.52	3.09	0.57	2.31	2.36	2.96	0.60	2.44
j 地域・業界・職業との協働する力	2.72	3.32	0.60	2.96	2.55	3.12	0.57	2.82

4-19. 教員の学習・職業経験と能力・資質形成

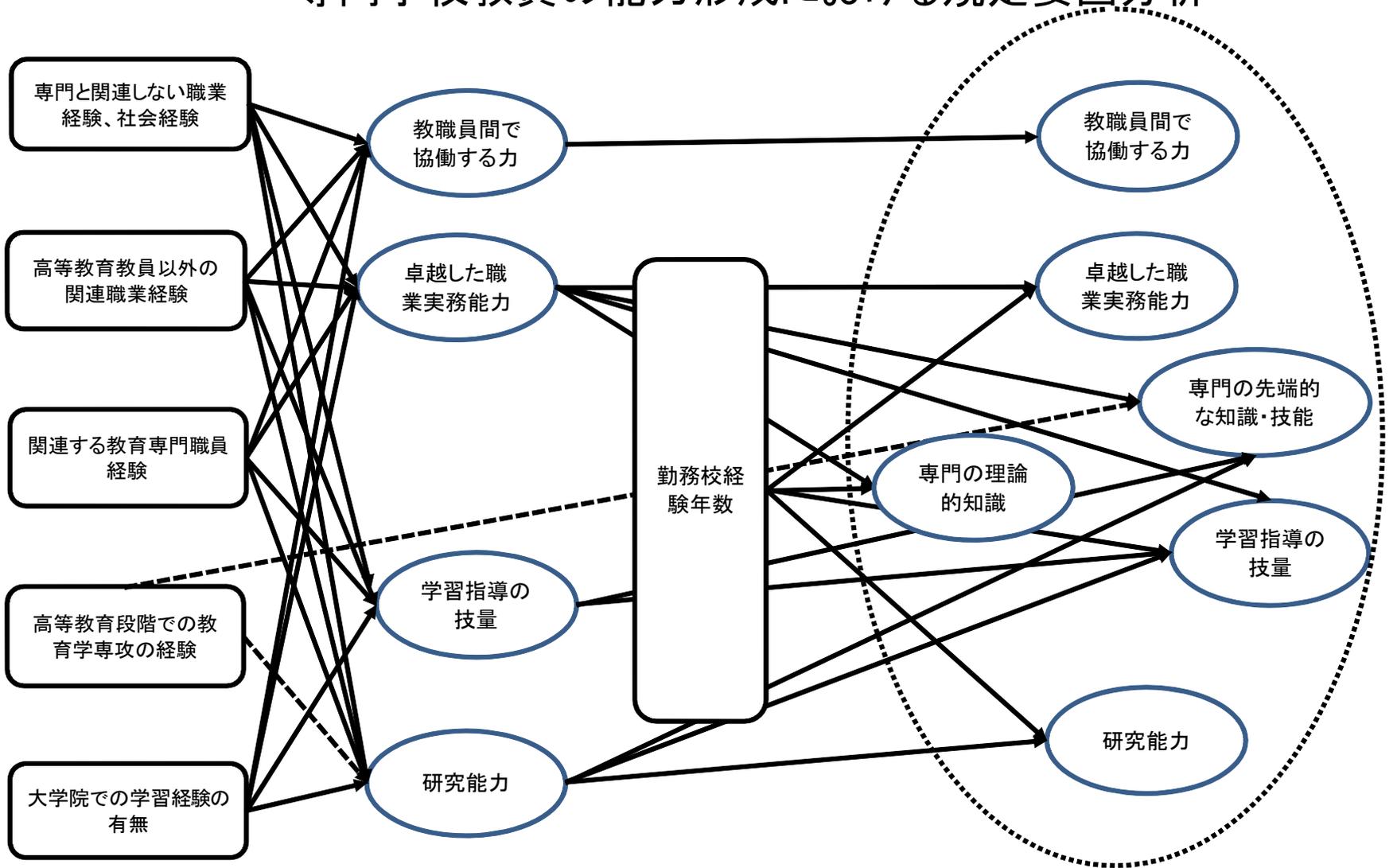
- 高等教育教員の能力・資質の形成に必要な条件
 - 採用段階
 - 採用後一定の勤務経験を経た段階
- 図1短大の場合、採用時の大学院経験によって獲得されている研究能力がその後の他の職業能力の開発にも関わっている
- 図2 専門学校の場合、多様な学習経験・職業経験が採用時の研究能力等をそれぞれに規定しており、むしろ将来的な能力開発の鍵となっているのは専門の職業実務能力である
- 専門学校では、勤続年数が研究能力を含めて多くの能力形成に有意に作用していることが注目される。

4-20.

図 短期大学教員の能力形成における規定要因分析



4-21. 図 専門学校教員の能力形成における規定要因分析



4-22. 小括

1. 高等教育教員における本務教員以外のもつ固有性の発見
 - － 職務、経験、資質の固有性
 - － 兼務教員の位置づけにおける学校種・分野によるちがい
2. 多様な教職員・関係者による教育を組織する地域・職業につながった非大学セクターにおける教員組織・マネジメントの固有の研究領域
3. 職業実務卓越性にかかる専門学校と短期大学との認識の差異
 - － 研究や学術の認識の差異と対応して
4. 高等教育教員における能力・資質の多次元性
 - － 職業実務卓越型を単に学術型と対比するのではなく
 - － 特に、学術性→教育資質形成は所与の前提とならないこと
5. 教員の能力形成・獲得プロセスの基礎条件と育成条件
 - － 専門性は研究・研修で育成できるが、教育資質は別
 - － 専門学校における職業実務卓越性、短期大学における研究能力

4-23.各国の高等職業教育教員の質保証の仕組

	[UK] FEC teacher [AUS]'dual profession' in TAFE	CN「双師型」 KR(専門大学)	JP (特に専門学校)	(参考) JP大学
学術卓越性		○	△	○
実務卓越性 (職業専門性)	○	○	<div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; display: inline-block;"> 業界の最先端を担う 「非常勤」 </div>	(学会参加+業績発表)
高等職業 教員資格	○		?	
マネジメント 能力				

5-1. 学位・資格枠組みの構築

- 職業教育の充実を図るためには、アカデミックな学位の体系と職業に関わる資格の体系とを統合した学位・資格枠組みが必要
- 1. parity of esteem: アカデミックな学校と教育プログラムの体系こそが普通／中核であり、職業の学校と教育プログラムがあたかもそれに追従し、その形を模倣しなければ確立しえない特殊／周辺であるといった社会的認識を正し、機能分担同等の養成すべき能力や職業の目標レベルに向けて、同じ程度学習量に応じて獲得できる資格についての原理的な対等性を確立するために必要

5-2.学位・資格枠組み～効用・課題

2. Partnership: 両方の学校と教育プログラムの体系がその特性を確立することで、適切な機能分担の考え方を発達させること、そして相互に他方の要素を取込んでいくための連携を充実させること
3. Pathways: あらゆる学位・資格が学習の終着点ではなく、さらに次なる学習へと進んでいけるように、学習プログラムの入り口と出口の学習成果に基づく認定を進めていくことで、生涯にわたる学習経路の保障
 - － 若い学生の編入学等により上級の学習への円滑な無駄のない道筋を確立すること
 - － 職業等社会的経験をもちリカレントな学習を通して職業キャリアを飛躍させる者のための学習経路を提示し、生涯にわたる学習の推進に寄与すること
 - － 《重要課題》過去の学習・社会経験の認知

5-3.オーストラリアの資格枠組み(AQF)

AQF Qualification by Sector of Accreditation

Schools Sector Accreditation	Vocational Education and Training Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation
Senior Secondary Certificate of Education	Vocational Graduate Diploma	Doctoral Degree
	Vocational Graduate Certificate	Masters Degree
	Advanced Diploma	Graduate Diploma
	Diploma	Graduate Certificate
	Certificate IV	Bachelor Degree
	Certificate III	Associate Degree, Advanced Diploma
Certificate II	Diploma	
Certificate I		

- 職業教育訓練(VET)

- 「訓練パッケージ」←「産業別技能委員会」による職業能力(知識・技能・応用)目標設定
- 「訓練パッケージ」に基づいて→各教育機関が教育カリキュラムの編成
- 州政府による認証評価(外形基準・カリキュラム・点検評価体制)

5-4.豪州における職業教育質保証

◆全国統一的な質保証システムの機能

- 1990年代初めまで、8つの異なるシステムにおいてプロバイダー(教育機関)主導で教育提供
- AQF・AQTF・トレーニング・パッケージから構成される職業教育質保証の枠組みがほとんどの職業分野で機能
- 政府主導による構築(連邦政府も州政府も関与)
- トレーニング・パッケージ開発には産業界が関与

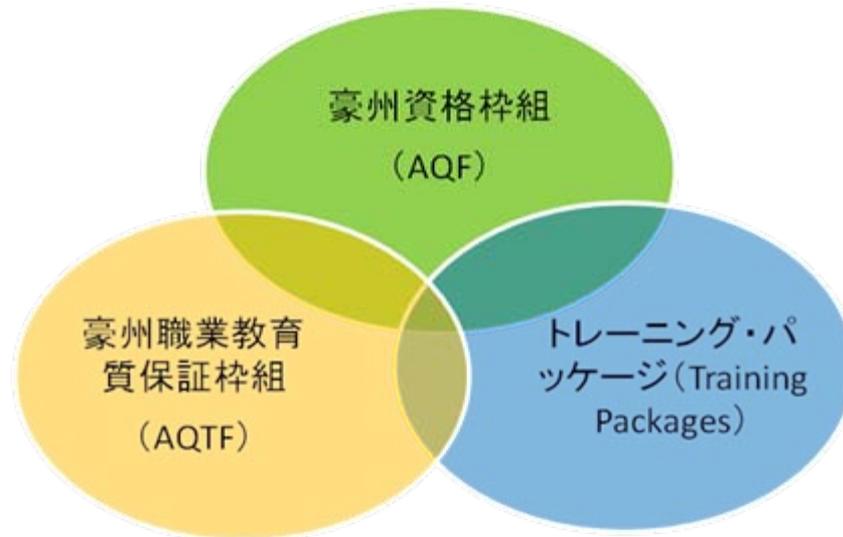
◆アウトカム重視の質保証

- 実務現場に依拠したコンピテンシーの明示化とそれによるプログラム編成
- 資格のポータビリティ確保

5-5. 豪職業教育質保証の枠組み

(National Skills Framework)

◆ 三つの構成要素



◆ RTOs (Registered Training Organisations)

- AQTFに基づくアクレディテーションをクリアし、州政府に機関登録された職業教育機関(例 TAFEやPrivate Providers)
- AQFに準拠した学位・資格を授与することが可能
- トレーニング・パッケージに基づく教育プログラム編成

出所 杉本和弘「豪州の学位・資格枠組とTAFEの職業教育から」(日本高等教育学会第13回大会『課題研究』2010年)、以下スライド4-7まで

5-6. 豪州職業教育質保証枠組 (AQTF)

◆ 成立経緯

- 2001年に、それまでのAustralian Recognition Frameworkに代わって導入。
- 全国職業教育質保証審議会 (NQC) が開発、高等教育雇用行政審議会 (MCTEE) が承認

◆ AQTF2007の構成要素

1. Essential Standards for Registration (機関登録基準)

- 「3つの基準」及び複数の観点で構成
 - 基準1 RTOsは、その活動全体にわたって質の高い訓練・評価を提供しなければならない(5観点)
 - 基準2 RTOsは、機会均等の原則を守り、その顧客に対する成果を最大化しなければならない(6観点)
 - 基準3 運営体制が顧客・教職員・関係者の需要や、RTOsが活動する環境に対応し得るものでなければならない(3観点)

2. Standards for State and Territory Registering Bodies

3. Excellence Criteria

◆ 機関登録

- 各州政府の登録機関が担当。登録されればnational recognitionとして認定
- 登録期間は5年

5-7. トレーニング・パッケージ (Training Packages)

- ◆ 産業界のニーズに基づいて職場で必要となる実践的スキルや知識 (competencies) を定義し、それらを構成要素として各資格のレベル・内容を規定した要綱。
- ◆ 連邦政府設置の **Industry Skills Councils** (Service Skills Council など12) や、特定企業が策定。
 - ◆ Service Skills councils ~ Hospitality のパッケージ開発
- ◆ NQC が承認 (3年間)。連邦・州の教育大臣が認可。全国統一の基準として機能。著作権は連邦政府が保有。
- ◆ 現在、81存在し、1,592の資格を規定 (Guthrie 2009: 12)。豪州の職業ニーズの90%を網羅。
- ◆ トレーニング・パッケージの構成要素
 - ① コンピテンシー (units of competency)
 - ② 資格 (qualifications)
 - ③ 評価ガイドライン (Assessment guidelines)
- ◆ RTOs は、教育プログラム編成時に、当該トレーニング・パッケージ使用
- ◆ 教授法や評価方法については規定されていない。RTOの創意工夫

5-8. TAFEのプログラム編成

◆プログラム編成の特徴

- トレーニング・パッケージの分析 (unpacking)
- AQF (学習成果) における資格内容・レベルの把握
- コンピテンシーを単独であるいは組み合わせて、授業科目 (講義・実習等) を作成
- 必要に応じて、コンピテンシーを修正可能 (contextualisation = 文脈化)
- 多くの州でトレーニング・パッケージ実施に資する Implementation Guide を作成

◆教授方法・評価方法

- 各機関における裁量

5-9. 小括

専門学校セクターとして、2つの質保証のフレームをどう
調和させるか？

- 2つの質保証フレーム：高等教育と職業教育（→次スライド）
- 高等教育フレームに準じると.....
 - 機関種別ベース（×教育プログラムベース）
 - 分野別に審査はするが基本はピアレビュー
 - （当然）職業現場関係者の関与は義務づけられない
 - いくつかの例外を除けば、基本的には、教育プロバイダー側による自己規制
 - 分野、職業領域によってまちまち＋当該職業所轄官庁が個別に統制
 - 学科改廃スピードの早さ（専）と、それに乗れないスキーム

5-10. まとめにかえて

教育セクターを超えた人材養成課題:「ある教育プログラムが職業教育である」という時、あるいは「職業的レリバンス」があると言う時、誰が、どういう根拠で、そのことを保証するのだろうか？

- 日本においてこのようなことを考えるような必要性自体、産業界サイドにもなかった
終身雇用／OJTおよび企業内資格制度の発達／「ジェネラリスト」／企業別労働組合……
- キャリア開発やキャリア教育の含意は、終身雇用を前提としない労働市場を想定した時のエンプロヤビリティを社会全体として保証するということ。
- この仕組みをどうやってつくるのか？
 - (1) 職業現場の世界と教育機関、(より上位では)それらの所轄官庁間の対話をどうやって促進するか
＝職業現場の関係者・団体や地域の関与の仕組みをどうつくるか
 - (2) (1)のために、どういう仕組みを考えるか
＝何を通して質保証するのか
 - a) 関与者の参照枠組としての学位・資格枠組 (Qualification Framework)
 - b) 教育プロバイダ側の要件に組み込む (例えば教員資格)
 - (3) 前提: 機関ベースの質保証枠組＋分野別質保証枠組 (with学外SHs)をどうやって構築するか

ご静聴ありがとうございました。

吉本メールアドレス

yoshimoto@edu.kyushu-u.ac.jp

「高等教育と学位・資格研究会」HP

<http://eq.kyushu-u.ac.jp/>